

Zaiser, Richard

Praxis im Studium – wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu

2015, 10 S.



Quellenangabe/ Reference:

Zaiser, Richard: Praxis im Studium – wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu. 2015, 10 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107474 - DOI: 10.25656/01:10747

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107474>

<https://doi.org/10.25656/01:10747>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis im Studium – wozu?

Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu

Richard Zaiser

Wer sich länger mit der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern¹ beschäftigt, kommt nicht umhin, sich darüber Gedanken zu machen, wie man im universitären Rahmen praktische Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln kann: denn das ist erwiesenermaßen schwierig.

Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Handlungswissen

In der Fachliteratur herrscht ein trauriger Konsens darüber, dass die praktische Ausbildung an der Universität kaum oder wenig Auswirkung auf den Unterricht zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer hat. Man entwickelt während des Studiums didaktische Überzeugungen, die man schon im ersten Unterrichtsjahr wieder über Bord wirft. (vgl. Gebhard, 254) Altrichter und Fischer schreiben, dass die Lehrer^{♀♂}bildung „ernüchternd wenige konsistente Auswirkungen [...] auf das Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ (Altrichter & Fischer, 5) hat. Dobler schließlich führt die englische Redeweise an, wonach man so unterrichtet, wie man unterrichtet worden ist, und nicht, wie man zu unterrichten gelernt hat². (vgl. Dobler, 114) So verwundert es nicht, wenn man als Lehrerbildner bisweilen verzweifelt, weil die „Transferwirkungen auf das alltägliche Lehrerhandeln [...] bescheiden sind“ (Wahl: 2001, 157). Diethelm Wahl führt in Bezugnahme auf eine Studie von Anton Haas (1998) dazu weiter aus:

In der meiner Ansicht nach gründlichsten und durchdachten empirischen Untersuchung, die bislang zum alltäglichen Planungshandeln von Lehrpersonen vorgelegt wurde, kommt er [Anton Haas] zu dem erschreckenden Ergebnis, dass die im Lehrstudium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten [...] erlernten allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Theorien ebenso wie die [...] didaktischen Leitlinien im Laufe der Berufsausübung nahezu vollständig verschwinden. Übrig bleibt ein rudimentäres Planungshandeln, das an Schlichtheit fast nicht mehr zu unterbieten ist. Um so planen zu können, hätte man keine Lehrerausbildung von durchschnittlich 5 Jahren durchlaufen müssen; das wäre auch in fünf Stunden erlernbar gewesen! (Wahl: 2001, 158)

Während man in fachwissenschaftlichen Abhandlungen große Anstrengungen unternimmt, um die Praxis zu erforschen und die Schwierigkeit bei Vermittlung von Handlungswissen zu ergründen, festigt sich bei Lehrenden im Schulbetrieb allzu häufig die Gewissheit, dass die universitäre Ausbildung unzureichend und ohne praktischen Nutzen sei. In Gesprächen zwischen bereits länger unterrichtenden Kollegen und Neulehrern³ scheint

¹ Im Folgenden werden nur selten weibliche und männliche Formen verwendet. Ich habe nach einiger Überlegung folgende Schreibweise für Lehrerinnen und Lehrer gewählt: **Lehrer**^{♀♂}

² Teachers teach as they were taught and not as they are told to teach.

³ „Kollegen und Neulehrer“ heißt kurzgefasst: Kolleginnen und Kollegen und Neulehrerinnen und Neulehrer

man sich über die praxisfremde und mangelhafte Ausbildung an der Universität einig zu sein. Bisweilen hat man den Eindruck, als gehöre es zum guten Ton, die universitäre Ausbildung als ungenügend und schlecht zu befinden. Man könnte fast sagen, dass der Großteil der Lehrer^{♀♂} jedweder Theorie gegenüber nicht nur Desinteresse entgegenbringt, sondern sogar eine geringschätzende Abscheu.

Als Teilnehmer, Referent und Leiter von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch als Lehrer an einer Schule, frage ich mich oft, woher das beinahe aggressive Desinteresse an Unterrichtstheorie kommen mag. Studierende stuften die Lektüre von Fachliteratur noch als sehr wichtig ein - auch wenn praktische Seminare zuerst ein persönliches Hinterfragen über die Eignung für diesen Beruf erlauben, und die Ungeduld, endlich selber zu unterrichten, spürbarer als das Interesse am Fach ist. (vgl. Hascher, 10) – Es ist auch nur allzu verständlich, wenn Studierende nach der ersten selbst gehaltenen Unterrichtsstunde mit Erleichterung und Freude feststellen, dass diese Erfahrung ihrem Entschluss, den Lehrberuf zu ergreifen, durchaus zuträglich ist. Lehrpersonen mit einer vollen Unterrichtsverpflichtung jedoch sind für pädagogisch-didaktische Theorien nur mehr in den seltensten Fällen erreichbar.

Denken und Unterrichten heißt Kategorisieren und Vereinfachen, und damit Bildung von Theorien. Lehrerinnen und Lehrer präsentieren notgedrungen eine vereinfachte, fassbar angeordnete Abbildung der Welt. Wenn aber Unterrichtende, die ihrem Tun und Handeln, welches doch eine deutlich spürbare Auswirkung auf das eigene Empfinden und Wohlbefinden hat, ein kaum nennenswertes Interesse entgegenbringen, wieso sollen dann Schülerinnen und Schüler für Jahreszahlen, Gebirgsketten oder mathematische Formeln eine Begeisterung entwickeln? - Ist das nicht beinahe eine ironische Diskrepanz der Schule und des Unterrichtens, dass immer wieder Theorie gelehrt wird, während selbst die Unterrichtenden kein Interesse an der Abstraktion des eigenen Tuns und Wirkens haben?

Wenn Lehrerinnen und Lehrer kein Interesse dafür aufbringen, wie die „Berge“, auf welchen sie tagtäglich wandeln, zu benennen seien, so muss das aber mehr als einen Grund haben.

Altrichter und Fischer sehen die äußerst kritische Haltung gegenüber der Ausbildung an der Universität als mögliche Folge der geringen Wirkung der Lehrer^{♀♂}bildung (vgl. Altrichter und Fischer, 4-5). Da praktische Seminare kaum in den Unterricht der späteren Lehrerinnen und Lehrer hineinwirken, wäre es nur selbstverständlich, wenn diese von der universitären Ausbildung wiederum nicht viel hielten. Und es ist durchaus möglich, dass es sich in vielen Fällen so verhalten mag. Es muss auch festgestellt werden, dass die Rahmenbedingungen der universitären Ausbildung nicht zufriedenstellend sind. In einer praktisch orientierten Vorlesung erlebte ich in den 90er Jahren, dass man praktisches Handlungswissen in theoretisches Wissen umwandeln wollte: man musste bei der Prüfung genau aufschreiben, welche Schritte bei der Verwendung eines Overhead-Projektors zu beachten wären. Das Einstecken des Stromkabels durfte man nicht vergessen.

Ein gewissermaßen entgegengesetzter Erklärungsansatz erscheint ebenso logisch: Man schätzt die Ausbildung gering, um die unbewusst entstandene Sichtweise und vertraute Handlungsweise nicht hinterfragen zu müssen. Ansichten und Überzeugungen, wie das für den Bruder von Anna Karenina, Stepan Oblonskij, der Fall ist, entstehen oft, ohne dass man sich dessen bewusst ist, oder vernunftsmäßig darauf einwirken kann:

Stefan Arkadjewitsch hielt sich eine liberale Zeitung, nicht von schärfster Farbe, sondern eine von jener Richtung, der die Mehrzahl folgt. Obwohl ihn weder Wissenschaft noch Kunst oder Politik besonders anzogen, so verfolgte er doch aufmerksam alle jene Fragen, mit denen sich die Allgemeinheit, sowie auch seine Zeitung befaßte, und änderte seine Meinungen, sobald dies die große Masse that — oder besser, er veränderte sie nicht, sondern sie änderten sich in ihm, ohne daß er selbst es merkte.

Stefan Arkadjewitsch wählte sich weder Richtungen noch Ansichten, sondern solche kamen ihm von selbst, ganz ebenso, wie er selbst nicht die Façon eines Hutes oder Überziehers wählte, sondern nahm, was man ihm brachte. (Tolstoi, 10⁴)

Die Vermittlung von Praxis ist im Fall der Lehrerinnen- und Lehrerbildung also dreifach schwierig:

a) Viele Berufsgruppen, wie Musiker oder Tischler, können ihre Kenntnisse und ihre Geschicklichkeit am Musik- und Werkstück perfektionieren. Für Lehrerinnen und Lehrer, wie für alle Sozialberufe ist das sehr viel schwieriger, denn sie können ihr Handeln nur schwer erproben oder unabhängig von anderen einüben.

b) Die zweite Schwierigkeit besteht darin, geeignete Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der Ausbildung zu finden. Das ist nicht einfach, denn "learning by doing", wie es von Donald A. Schön schon 1983 (vgl. Altrichter, 58) eingefordert wurde, klingt gut, ist aber nicht alles. Ein französisches Sprichwort veranschaulicht diese alte Idee: "C'est en forgeant qu'on devient forgeron⁵" - wonach man durch das Schmieden zum Schmied wird. Das stimmt natürlich, doch sind Schmiede^{♀♂} eher wie Musiker^{♀♂}. Weiter könnte man anführen, dass man ohne gründliche Ausbildung nur in der eigenen kleinen Werkstätte ein sehr guter Schmied^{♀♂} werden könnte. Man bildet ein „bereichsspezifisches Wissen“ (Altrichter, 57) aus, wodurch man zwar in sehr vielen Situationen routinemäßig handeln kann - aber trotzdem nicht „über den Dingen“ steht – um Probleme und Arbeitsschritte auch in einer neuen Umgebung lösen zu können, bedarf es der Fähigkeit, das eigene Handeln theoretisch zu durchleuchten. Man muss, wie der Schmied, Handlungsabläufe einordnen und während der Arbeit überdenken können, um im eigenen Fach „kompetent“ zu werden. Das Schmieden allein hilft auch nicht, auch wenn es schon sehr viel besser ist, als nur davon zu reden.

c) Die dritte Schwierigkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass das Unterrichten sehr eng mit der eigenen Persönlichkeit verbunden ist. Es ist sehr schwierig, die Dinge einmal ganz anders zu sehen und dadurch zu ändern. Unsere „subjektiven Theorien“, die in uns viel eher

⁴ Tolstoi, Leo N. (1920). Anna Karenina. Übersetzt von Hans Moser. Leipzig: Reclam

⁵ "C'est en forgeant qu'on devient forgeron." - Durch das Schmieden wird man zum Schied.

entstehen als bewusst gebildet werden, bestimmen und limitieren unser Handeln: Im alltäglichen Leben so wie im Lauf der eigenen Schulzeit bilden sich viele Erfahrungsmuster, welche als unbewusste Tatsachen und Annahmen verwurzelt sind. Hier ein Beispiel: Schüler^{♀♂}, die im Unterricht störende Unterhaltungen führen, wundern sich nicht, wenn sie von Lehrern^{♀♂} unfreundlich zurechtgewiesen werden⁶. Man verinnerlicht solche Handlungsmuster und wird davon geprägt, so dass es einem nur mit Mühe gelingt, sich aus diesen Prägungen zu befreien. Es bedarf einiger Überlegung und Anstrengung, ehe man neben der Möglichkeit der Zurechtweisung auch andere Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten findet.

Es sei hier auch eine Studie angeführt, um zu zeigen, dass diese Schwierigkeiten nicht nur für Lehrer^{♀♂} bestehen, und weiters, dass der Versuch, theoretisches Wissen mit konkreten Entscheidungen in Verbindung zu bringen, im ersten Schritt auch zu Enttäuschungen führen kann. Studierende der Betriebswirtschaft und Studierende der Pädagogik sollten für ein computersimuliertes Unternehmen den besten Gewinn erzielen. Die Studierenden der Betriebswirtschaft waren durch ihr Wissen, welches sie durch Prüfungen unter Beweis gestellt hatten, auf die Problemstellung bestens vorbereitet. Dennoch erzielten die Studierenden ohne betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse bessere Ergebnisse:

Die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre hatten nicht nur große Schwierigkeiten, ihr wirtschaftliches Wissen in die Problemsituation umzusetzen, sie schnitten sogar schlechter ab als die Studierenden der Pädagogik. Ihr Wissen blieb offenbar träge. Der Befund trägen Wissens konnte in einer Replikationsstudie mit anderen Versuchspersonen und einigen weiteren experimentellen Kontrollen gesichert werden (Stark et al. 1998c). Studierende der Betriebswirtschaftslehre hatten also beträchtliche Schwierigkeiten, ihr im Studium erworbenes Wissen auf komplexe Problemstellungen anzuwenden. (Gruber & Renkl, 157)

Eines der schwierigsten Dinge im Leben ist es, aus eingepprägten Beziehungsmustern auszubrechen. Man kann das vielleicht auch nur teilweise, vielleicht kann man nicht ganz ausbrechen sondern besser damit umgehen lernen – wie dem auch sei, es ist unmöglich die Prägung völlig zu ändern. Wer sich von einem tief geprägten Muster befreien will, muss viel Vernunft und neues Erleben zulassen und anwenden. Und genau das gilt auch für angehende Lehrerinnen und Lehrer.

Kann man nun aus der Verstrickung eingefahrener Beziehungsmuster ausbrechen? Sicher nicht inmitten einer sehr hohen Dauerbelastung wie dies für Neulehrer^{♀♂} der Fall ist. Kämpft man für Überzeugungen, die man im Licht der Vernunft schon einmal verteidigt hat, erfordert das immer auch eine Hinterfragung der eigenen Identität und des eigenen Selbstverständnisses. Es ist leichter, und nun komme ich zum Punkt meiner Erklärung, die theoriegestützte Ausbildung an der Universität oder in Fortbildungsveranstaltungen pauschal abzuwerten, als das eigene Handeln immer wieder in Frage zu stellen und die eigene

⁶ Zu ergründen wäre in diesem Zusammenhang die Tatsache, warum recht viele Lehrer^{♀♂} sich während einer Schulkonferenz ungezwungen auf das Ausführlichste unterhalten, und in jeder freundlichen Aufforderung, dies zu unterlassen, eine grobe Beleidigung sehen.

Persönlichkeit zu bilden. Überspitzt formuliert heißt das: Wenn alles andere schlecht ist, brauche ich mich selber nicht zu ändern.

Sobald man die Prozesse des Lernens und der Kommunikation verstehen möchte und das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen beginnt, muss man mit Krisen und Erschütterungen rechnen. Dazu bedarf es einer gehörigen Portion Mut und Selbstvertrauen. Je förderlicher die Rahmenbedingungen dafür sind, desto geringer ist der Aufwand an Eigenenergie zu veranschlagen. Die Größe der Organisation Schule, der Druck der öffentlichen Meinung, die mangelnde Motivation innerhalb des Systems (um nur einige zu erwähnen) bringen es mit sich, dass man sehr viel Energie bräuchte.

Es geht hier ganz sicher nicht darum, meinen eigenen Kollegen^{♀♂} zuwenig Eigeninitiative zubilligen zu wollen, oder als Lehrer^{♀♂} bildner das scheinbare Desinteresse an theoretischen Überlegungen von erfahrenden Lehrern^{♀♂} zu kritisieren, sondern darum, für eine offensichtliche Tatsache eine Erklärung zu finden, die weniger aus Schuldzuweisung besteht, sondern die Komplexität des Problems auszuloten sucht.

Wie soll man zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf den Beruf vorbereiten, wenn die konkrete Möglichkeit zur Erprobung nicht oder nur bedingt hergestellt werden kann, und wenn die Persönlichkeitsentwicklung im Grunde genauso wichtig wäre, wie eine pädagogisch-didaktische Ausbildung?

Drei Ansätze: Prinzip, Theorie und Planung

Da die Rede von drei Schwierigkeiten war, sollen nun drei Ansätze angeführt werden, welche der Vermittlung von Praxiswissen dienlich sein können. Es soll zuerst ein Unterrichtsprinzip formuliert werden.

Berichtet man im Seminar über den eigenen Schulalltag, so geht es immer auch darum, anekdotische Fallbeispiele mit Fachliteratur zu verbinden. Man könnte dieses Prinzip als „theoriegeleitetes Verständnis der Praxis“ bezeichnen. Hier soll ein Beispiel genannt werden, um das zu verdeutlichen:

Eine Schülerin der 2. Klasse hatte viel Geschick darauf verwendet, den Lehrer zu provozieren und ihn mitten im Satz zu unterbrechen. Es hätte sehr leicht zu lauten und ärgerlichen Streitgesprächen kommen können. Manchmal, so scheint es mir, ist ein heftiger Konflikt nötig, um einen dauerhaft konstruktiven Weg beschreiten zu können. Die Schülerin musste feststellen, dass der Lehrer sie nach zweimaligem Ermahnen nicht mehr am aktiven Unterrichtsgeschehen teilnehmen ließ. Er beantwortete keine Fragen mehr und erklärte ihr, dass sie auch nicht mehr aufzeigen müsse, weil das Gespräch für diese Unterrichtsstunde beendet sei. Dies führte in weiterer Folge und nach einem Gespräch mit Mutter und Tochter zu einem sehr viel konstruktiveren Verhalten der Schülerin.

Ein solches Beispiel muss aber durch Überlegungen aus der Fachliteratur umrahmt werden (z.B. Hoegg, Rüedi, Bröckelmann⁷), andernfalls bräuchten Studierende nicht ins Seminar kommen und könnten sich mit Freunden und Bekannten^{♀♂} über den Schulunterricht unterhalten. Hoegg liefert eine sehr klare Auseinandersetzung mit Disziplin, Rüedi behandelt das antinomische Prinzip und Bröckelmann untersucht, inwieweit Schüler Strenge positiv erleben. Die Handlungsweise eines Lehrers^{♀♂} in einem konkreten Fall kann nur dann verständnisvoll erklärt werden, wenn individuelle Handlungsprinzipien mit allgemeinen Betrachtungsweisen konfrontiert werden. Dadurch ergibt sich für Studierende auch die Möglichkeit, den geschilderten Fall als Möglichkeit und nicht als subjektive Wahrheit des Vortragenden zu durchdenken.

Nachdem ein wichtiges Prinzip (wir könnten es auch „Offenheit durch Theorie“ nennen) erläutert worden ist, soll gezeigt werden, wie theoretische Erkenntnis eine Aktivität im Seminar beeinflussen kann.

Diethelm Wahl (2001, 158-159) zeigt, wie „handlungssteuernde Strukturen“ in zwei Teile zerlegt werden können: a) eine Situation wird wahrgenommen und eingeordnet; b) es wird eine passende Handlung ausgewählt. Interessant ist nun, dass sich Lehrpersonen für die Zuordnung in eine Kategorie viel Zeit nehmen und die „Situationsklassifikation“ auch nachträglich verbalisiert werden kann, während die Reaktion vergleichsweise wenig Zeit beansprucht, nachträglich nicht mehr im Bewusstsein ist und meist auf ein bis zwei typische Reaktionsmuster beschränkt ist. Um die so oft erwähnte „Änderungsresistenz“ von Lehrpersonen zu durchbrechen, müssten neue „Situationsklassen“ gebildet werden. (vgl. Wahl: 2001, 158-159)

Man müsste also ein bestimmtes Schüler^{♀♂}verhalten neu einordnen lernen. Hier folgt ein Beispiel: Schüler^{♀♂} im Alter von zehn bis elf Jahren stellen oft viele „lästige“ Fragen, und man braucht einigermaßen Geduld, um die Fragen ruhig beantworten zu können: „Kann ich das auch in Rot schreiben? Soll ich das unterstreichen? Ich bin schon fertig, was soll ich jetzt machen?“ Man kann das nun als Zeichen der Unselbständigkeit sehen – oder auch als Versuch, an der Beziehung zum Lehrer^{♀♂} zu arbeiten und diese damit zu festigen. An diesem Beispiel wird sicher klar, wie unterschiedlich eine Reaktion ausfallen kann.

Als Übung zum „theoriegeleiteten Handeln“ werden Situationen beschrieben, die Studierenden müssen Kategorien bilden – erst dann werden die Reaktionen besprochen. Fallbeispiele im Seminar können auf diese Weise sehr viel effizienter eingesetzt werden und können überdies das Interesse an theoretischen Grundlagen fördern.

Nachdem die Wichtigkeit von Prinzipien und Theorien erläutert worden ist, soll aufgezeigt werden, wie die Planung aussehen kann.

Regula von Felten (2005) hat das „Lernen im reflektiven Praktikum“ hervorragend

⁷ Hoegg, Günther (2012). Gute Lehrer müssen führen. / Rüedi, Jürg (2007). Disziplin in der Schule. / Bröckelmann, Wilfried (2005). Strenge und generationale Differenzierung.

beschrieben und untersucht. Johannes Bastian liefert einen konkreten Beitrag zum forschenden Lernen, der mich deshalb sehr anspricht, weil er betont, dass bei Forschungsarbeiten der „Nutzen erfahrbar“ sein muss. (vgl. Bastian, 34) Ebenso wie Bastian stellen Hanna Kiper (2001) und Michael Zutavern (2001) die „forschende Haltung“ in den Mittelpunkt. Für die Planung eines einsemestrigen Seminars (Pädagogisches Praktikum, Orientierungspraktikum) kann der forschungsorientierte Ansatz nur bedingt umgesetzt werden, weil der „erfahrbare Nutzen“ zumindest zwei Semester erfordern würde. Ebenso kann der reflektive Ansatz in einem Semester und mit ein bis zwei gehaltenen Unterrichtsstunden nicht ausreifen. Trotzdem soll die reflexive und forschende Haltung als Orientierungspunkt dienen.

Es erscheint mir wichtig, die Vielzahl der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern und deren Einfluss auf die Planung eines Seminars anzuführen. In einem kleinen Forschungsprojekt im Rahmen eines Seminars⁸ wurden 15 bereits im Dienst stehende Lehrpersonen gebeten, ausführlich über ihre konkreten Aufgaben zu berichten. Diese Berichte umfassen insgesamt 50 Seiten. Was dabei auffällt, ist, dass administrative Aufgaben viel öfters angeführt werden als der Unterricht selber. Die große Belastung für Lehrerinnen und Lehrer entsteht nicht durch den Unterricht in der Klasse, sondern durch die Vor- und Nachbereitung. Und das ist für Studierende meist neu.

Welche Aufgaben und Funktionen haben Lehrer^{♀♂} und wie kann man die Fertigkeiten oder Kompetenzen, die dazu nötig sind, in einem Seminar erlernen bzw. einüben? - Ursula Hermes führt sechs „Lehrerfunktionen“ an. (vgl. Hermes, 159-188) Diese könnten als Ausgangspunkt für eine praktische Planung bilden⁹:

Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Evaluieren/Diagnostizieren,
Organisieren/Verwalten (vgl. Hermes, 159-188)

Für Studierende muss die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis verständlich werden, damit pauschale Bewertungen nochmals hinterfragt werden können, und damit auch klar werden kann, dass es nicht nur um die Möglichkeit geht, Praxis zu erlangen.

Wie können nun „Lehrerfunktionen“ im Seminar erfahrbar werden? Hier seien einige konkrete Überlegungen erwähnt:

Unterrichten: Die eigentliche Aufgabe ist der Unterricht. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen, dass dieser Bereich leider immer mehr zur Nebensache wird. Im Praktikum kann man diesen Teil durch Hospitation und eigene Unterrichtssequenzen erfahrbar machen.

Erziehen: Man kann üben, Mitstudierende zum gegenseitigen Zuhören zu erziehen, aber in der Praktikumsphase, wo Studierende noch selbst Orientierung suchen, wird es meist schwierig, Schüler^{♀♂} zu erziehen. Studierende interessieren sich häufig für das

⁸ Pädagogische Professionalität im Kontext von Schule, im Wintersemester 2014

⁹ Ebenso wie die Gegenüberstellung zwischen Funktionen und Möglichkeiten der Transferleistung im Seminar könnte man das nun auch für Kompetenzen machen.

Rollenverhältnis zwischen Schülern und Lehrern^{♀♂} und für das Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz.

Beurteilen: Man kann Korrektur und Bewertung üben. Rechtlich ist es aber für Praktikanten^{♀♂} nicht möglich, auch die Verantwortung für die Bewertung zu übernehmen. Damit kommt es zu keiner spürbaren Auswirkung des eigenen Handelns.

Beraten: Die beratende Funktion ist zwar leicht herzustellen, allerdings ist das Verhältnis zwischen Praktikanten^{♀♂} und Schülern^{♀♂} ein ganz anderes als zwischen Schülern^{♀♂} und Lehrern^{♀♂}.

Evaluiieren und Diagnostizieren: Im Bereich der Schulbegleitforschung könnte Studierenden eine wichtige Funktion in diesem Bereich zukommen. Johannes Bastians (2011) „Hamburger Modell“ finde ich sehr interessant. Für die Studierenden soll der Nutzen von Forschungsarbeiten „erfahrbar“ sein. (vgl. Bastian, 34)

Jedoch stellt sich die Frage, ob Studierende diesen praktischen Teil nicht allzuoft als theoretisches „Aufbauschen“ empfinden, weil es in der schulischen Praxis aus Zeitmangel schlicht und einfach unmöglich wird, solche Forschungsarbeiten durchzuführen. Authentische Möglichkeiten für nutzbare Forschungsaufgaben zu finden, ist schwierig – und selbst dort, wo Lehrende an der Universität überzeugt sind, müssen das Lehrer^{♀♂} oder Studenten^{♀♂} nicht unbedingt sein.

Organisieren und Verwalten: Dieser Bereich ist wohl der energieraubendste für die meisten Lehrer^{♀♂}. Im bereits angesprochenen Forschungsprojekt im Rahmen eines Seminars wurden Lehrer^{♀♂} gebeten, ihre Aufgaben und Tätigkeiten stichwortartig festzuhalten. Während das Unterrichten kaum erwähnt wurde, steht die Funktion des Organisierens und Verwaltens deutlich im Vordergrund und wird fast immer als zeit- und energieraubend empfunden. Die Aufgaben reichen von Eintragungen ins Klassenbuch bis zur Noteneingabe im Schulverwaltungsprogramm.

Da jede Schule anders organisiert ist, könnte man diesen Bereich nicht konkret üben. Viel zielführender ist es hier, den Transfer von Fertigkeiten zu überlegen. Die Verwendung von Moodle ermöglicht, die Aufgaben für ein Seminar in Einzelaufgaben zu zerlegen und einen organisatorischen Aufwand erfahrbar zu machen.

Schlussfolgerung

Egal wie oft man eine neue Arbeitsumgebung betritt, immer wieder wird man vor völlig neue Aufgaben gestellt und erlebt alltägliche Abläufe als organisatorischen Hürdenlauf. Auch nach 20 Jahren Unterrichtserfahrung wird der Schulbeginn immer noch zur Lawine. Mit jeder neuen Klasse und mit jedem neuen Schuljahr beginnt ein komplexer Beziehungsverlauf mit einer neuen und sich verändernden Gruppe. Und wie immer im Leben fällt man in

schwierigen Situationen auf gut eingetragene Muster zurück. Es muss für erfahrene Lehrer^{♀♂} nicht immer einfach sein, eine neue Klasse zu übernehmen, es muss für Neulehrer^{♀♂} nicht notgedrungen schwierig sein, mit großer Wahrscheinlichkeit jedoch ist diese Erfahrung sehr energieaufwendig und zeitintensiv.

Man muss sich bewusst darüber sein, dass der Forderung nach mehr Praxis an der Universität mit Vorsicht zu begegnen ist. Allzu leicht verfallen Studierende in eine „undifferenzierte Praxis-Glorifizierung“ oder „Praxisfaszination“ (vgl. Berner, 81-84), und Tina Hascher (2011) widmet sich dem Thema „Mythos Praktikum“ sehr eingehend.

Es kann gar keine genau passende Ausbildung für verschiedenste Schulen, ganz unterschiedlich geprägte Studenten^{♀♂}, in einer sich rasch verändernden Zeit geben – und würde man die pädagogische Ausbildung direkt an eine Schule verlegen (wie das in England zum Teil möglich ist, vgl. dazu MacBeath), so hätte das zur Folge, dass dies mit großer Wahrscheinlichkeit sehr viel weniger Freiheit in der persönlichen Entfaltung mit sich bringen würde. Die Auszubildenden sind damit den Bedürfnissen einer bestimmten Schule und dem persönlichen Ehrgeiz einer leitenden Person ausgesetzt.

Aus meiner eigenen Sicht wären drei Dinge notwendig, um die Bildung an der Universität zu sichern und die Ausbildung zu verbessern:

a) Man sollte umgehend Praxismonate einführen. Studierende könnten etwa im Februar mehrere Wochen an einer Schule arbeiten. Die Tätigkeiten könnten von Pausenaufsichten bis zur Lernbetreuung reichen. Frankreich liefert dafür ein gutes Beispiel.

b) Praktische Erfahrungen an der Universität müssen intensiver werden. Es genügt nicht, wenn Studierende bis zum Abschluss des Studiums rund sechs eigene Unterrichtsstunden gehalten haben. 30 wäre ein Minimum.

c) Schließlich geht es um ein ausgewogenes Verhältnis: Praktische Erfahrungen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern müssen an die Bedürfnisse der universitären Ausbildung angenähert werden. Es gilt zu überlegen, welche praktischen Erfahrungen es braucht, um theoretische Inhalte wirklich begreifen zu können. Und gleichzeitig muss man auch darauf achten, den wissenschaftlichen Zugang nicht so stark in den Vordergrund zu rücken, dass die Studierenden den Eindruck haben, als würde ihnen ein Halm an Praxis durch eine ganze „Fuhre Theorie“ erdrückt werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2001). **The Reflective Practitioner**. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 1, Heft 2, S. 56 - 60). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Altrichter, Herbert & Fischer, Dietlind (2001). **Praxis in der LehrerInnenbildung**. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 1, Heft 2, Editorial, S. 4 - 9). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Bastian, Johannes (2011). **Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung**. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 11, Heft 2, S. 32 - 39). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Berner, Hans (2011). **Zwischen Theorie und Praxis**. Lehrerinnen und Lehrer zwischen Theorie und Praxis – und zwischen Idealität und Realität. In: Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.). Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 8 (S. 81 - 104). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dobler, Karin (2011). **Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung**. schulheft (Band 144, S. 112 - 123). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Felten, Regula von (2005). **Lernen im reflektiven Praktikum**. Eine vergleichende Untersuchung. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 441; Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gebhard, Jerry G. (2009). **The Practicum**. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.). The Cambridge guide to second language teacher education (S. 250-258). Cambridge (u.a.): Cambridge University Press.
- Gruber, Hans / Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (2000) **Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?** In: Mandl, Heinz & Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.) Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze (S. 139–156). Göttingen (u.a.): Hogrefe
- Hascher, Tina (2011). **Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten**. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 11, Heft 3, S. 8 - 16). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Huber, Anne A. (Hrsg.) (2005). **Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft**. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber. Zugriff unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/994/pdf/Vom_Wissen_zum_Handeln.pdf am 3.5.2015.
- Hermes, Ursula (2012). **Die Lehrerfunktionen im Überblick**. In: ebd.: Über das Hospitieren zum Unterrichten. Ein Leitfaden für Studierende, Referendare und Mentoren. (Reihe: Perspektive Lehramt, S. 159 - 191). Berlin: Raabe.
- Kiper, Hanna (2001). **Forschende Haltung als Bestandteil von Professionalisierung**. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 1, Heft 3, S. 45 - 54). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- MacBeath, John (2011). **Education of teachers: the English experience**. Journal of Education for Teaching (Vol. 37, No. 4, p. 377 - 386). Oxford: Routledge.
- Wahl, Diethelm (2001). **Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln**. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Jahrgang 19, Heft 2, S. 157-174). Zürich: Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zugriff unter <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2001/2> am 3.5.2015.
- Wahl, Diethelm (2002). **Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?** Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 48, Heft 2, S. 227 - 241) Weinheim (u.a.): Beltz. Zugriff unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3831/> am 3.5.2015.
- Zutavern, Michael (2001). **Forschung und Lehrerbildung**. Plädoyer für ein starkes Bündnis. journal für lehrerInnenbildung (Jahrgang 1, Heft 3, S. 16 - 26). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.